



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL
PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E PROCESSOS EM EDUCAÇÃO
DIVERSIDADE E INCLUSÃO**

Solange Triunfo Kehl

**A SALA DE RECURSOS COMO APOIO AOS ALUNOS COM
TRANSTORNOS GLOBAIS**

MATINHOS, PR

Julho/ 2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL
PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E PROCESSOS EM EDUCAÇÃO
DIVERSIDADE E INCLUSÃO**

Solange Triunfo Kehl

**A SALA DE RECURSOS COMO APOIO AOS ALUNOS COM
TRANSTORNOS GLOBAIS**

Relatório de Projeto de Intervenção apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental com ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis da UFPR – Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Gestão e Processos em Educação Diversidade e Inclusão.

Professor Orientador: Edna Mayer Vergara

MATINHOS, PR

Julho/ 2015

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E PROCESSOS EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO.

Aos doze dias do mês de junho do ano de 2015 (dois mil e quinze), reuniram-se na sala temática Diversidade e Inclusão os membros da banca examinadora: Edina Mayer Vergara (orientador), Maurício César Teixeira Sagundes e Dilvona Córdia Roden para avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso do (a) cursista: Solange Trunfo Kehl

_____, sob o título: Sala de Recursos como apoio aos alunos com transtornos globais.

Após a avaliação deliberou-se que o (a) referido (a) cursista foi aprovado (a) como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão, tendo obtido conceito APL.

Nada mais havendo a tratar, eu Edina Mayer Vergara (orientador) lavrei a presente ata, a qual será assinada pelos membros da banca.

Edina Mayer Vergara
Orientador

Maurício César Teixeira Sagundes
Avaliador 1

Dilvona Córdia Roden
Avaliador 2

Solange Trunfo Kehl
Cursista

Dedico este trabalho a Deus, às minhas amadas filhas, ao meu marido e aos mestres que acompanharam e despertaram meu interesse em aprender e crescer enquanto profissional da Educação.

*“O homem que não lê não tem mais
mérito que o homem que não sabe ler”.*

Mark Twain

RESUMO

A evolução social abriu as portas da escola para a inclusão. A escola deve estar preparada para acolher as diferenças. No entanto, nem sempre a formação do professor é apropriada para entender e superar todas as dificuldades apresentadas por alguns de seus alunos. Os Transtornos Globais do Desenvolvimento, por exemplo, mostram-se dentro do ambiente de sala de aula, desafios constantes, seja pela diversidade de atitudes e de comportamentos apresentados por seus portadores seja pelo desafio de confronto direto com a homogeneização, que neste caso, não ocorre. A Sala de Recursos, bem como professores especializados que acompanham alunos com Transtornos Globais é, um espaço privilegiado de conhecimento e apoio ao professor da classe regular. Neste espaço, através de atendimento personalizado e individualizado, o professor, com habilidades e técnicas específicas e principalmente utilização de jogos, materiais pedagógicos específicos e outros instrumentos, trabalhará o aluno em suas dificuldades buscando o crescimento e a superação. A união entre a família, o professor de sala regular e o professor de sala de recursos forma um conjunto poderoso capaz de remover as barreiras que impedem o sucesso escolar da criança. Em suma, todos precisam trabalhar pelo mesmo objetivo e todos os recursos que puderem ser utilizados para que a criança aprenda e supere suas dificuldades, são válidos. O presente trabalho aprofundou o olhar sobre estas particularidades clínicas de desenvolvimento motor e cognitivo que acomete os alunos em idade inicial escolar além de falar sobre a importância da sala de recursos no conjunto de trabalhos realizados com eles em prol de seu máximo desenvolvimento. A busca de conhecimentos ocorreu através de pesquisas bibliográficas na formação do referencial teórico que em seguida, foi confrontado com a observação da prática diária em salas de Ensino Fundamental Séries Iniciais. É com satisfação que constato que a realidade no que tange à inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento vem evoluindo ano após ano, não somente em garantias regimentais e elaboração de leis, mas principalmente no acesso e apoio ao aluno dentro de sala de aula, oferecendo a ele a oportunidade de aprender e superar suas dificuldades.

Palavras-chave: Sala de Recursos. Educação Especial. Transtornos Globais do Desenvolvimento

ABSTRACT

Social evolution has opened the school gates for inclusion. The school must be prepared to accept differences. However, not always the teacher training is appropriate to understand and overcome all the difficulties presented by some of his students. The Pervasive Developmental Disorders, for example, show up within the classroom environment, constant challenges, either by the diversity of attitudes and behaviors displayed by their holders either by direct confrontation with the challenge of homogenization, in this case, not occurs. The Resource Room as well as specialized teachers accompanying students with Global Disorders is a special area of knowledge and support to the regular class teacher. In this space, through personalized and individualized care, the teacher with specific skills and techniques and mainly use games, specific teaching materials and other instruments, students will work on their difficulties seeking growth and overcoming. The union between the family, the teacher regular room and the teacher resource room form a powerful entity capable of removing the barriers to children's school success. In short, everyone must work towards the same goal and all the resources that can be used for the child to learn and overcome their difficulties, are valid. This work has deepened the look on these clinical characteristics of motor and cognitive development affecting students in school starting age in addition to talking about the importance of resource room in the set of works carried out with them towards its maximum development. The quest for knowledge took place through literature searches in the formation of the theoretical framework that was then faced with the observation of daily practice in elementary school rooms early grades. I am pleased to see that the reality regarding the inclusion of students with Developmental Disorders, Pervasive has evolved year after year, not only in procedural guarantees and drafting laws, but mainly in access and student support within the classroom, offering him the opportunity to learn and overcome their difficulties.

Keywords: Resource Room. Special education. Pervasive Developmental Disorders

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 09 |
| 2. A SALA DE RECURSOS COMO APOIO AOS ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS | 10 |
| 2.1. CARACTERIZANDO TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO .. | 10 |
| 2.1.1. AUTISMO | 11 |
| 2.1.2. ESPECTRO AUTISTA..... | 12 |
| 2.1.3. TRANSTORNO DE ASPERGER | 12 |
| 2.1.4. SÍNDROME DE RETT | 13 |
| 2.1.5. TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFANCIA | 14 |
| 2.1.6. TRANSTORNO INVASIVO DO DESENVOLVIMENTO SEM OUTRA ESPECIFICAÇÃO | 14 |
| 2.2. A CRIANÇA COM TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO E A ESCOLA..... | 15 |
| 2.3. A SALA DE RECURSOS COMO APOIO AOS ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO | 18 |
| 2.3.1. UM OLHAR PARA A PRÁTICA DIÁRIA EM UMA ESCOLA REGULAR | 21 |
| 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 24 |
| REFERÊNCIAS..... | 26 |

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade inclusiva. A escola abriga as diversidades, está com as suas portas abertas para todas as crianças independentemente de suas diferenças e dificuldades.

Os currículos são organizados de modo a garantir que todas as crianças tenham suas capacidades e inteligências desenvolvidas e o professor, o responsável direto pelo trabalho com o aluno precisa estar instrumentalizado teórica e praticamente para agir positivamente pelo aluno com Transtorno Global de Aprendizagem.

O primeiro passo é conhecer as particularidades de cada síndrome para uma primeira avaliação, pois o conhecimento do professor muitas vezes será decisivo no reconhecimento precoce e encaminhamento do aluno para atendimento especializado.

2. A SALA DE RECURSOS COMO APOIO AOS ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS

2.1 CARACTERIZANDO TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento conhecidos pela sigla TGD são conceituados pela décima revisão da Classificação Internacional de Doenças – CID-10 em 1998 como:

Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Essas anomalias qualitativas constituem característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões.

Porém, na prática escolar, essa definição sempre deixou a desejar para que os professores e equipes profissionais tivessem sustentação para a identificação das crianças com transtornos mentais.

No ano de 2010, o Ministério da Educação elaborou uma coleção dedicada à Educação Especial intitulada A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar onde dedicou um fascículo para falar exclusivamente dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, explicando suas definições e desdobramentos que incluem o autismo, a Síndrome de Rett e o Transtorno de Asperger, objetivando levar informação ao professor da Educação Básica para que este pudesse reconhecer os transtornos, e aprender a trabalhar com a criança que o apresenta em sua sala de aula.

No ano de 2013, o lançamento da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, elaborado nos Estados Unidos e conhecido como DSM-5, ocasionou grandes polêmicas ao modificar critérios no fechamento de diagnósticos, tratando como doenças, comportamentos anteriormente considerados comuns como o sofrimento no período de luto, por exemplo, como destaca Alessandra Correa em seu artigo para a BBC Brasil.

Além disso, modifica transtornos já definidos como o autismo, incluindo numa mesma categoria: o transtorno do espectro autista, quatro categorias que antes eram diagnosticadas de forma distinta: a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno Autista e o Transtorno Global do

Desenvolvimento sem outra especificação como destacou Viviam Carrer Elias, para a Revista Veja.

2.1.1. Autismo

O termo autismo, utilizado para as crianças que não se comunicavam e perdiam o contato com a realidade surgiu em 1911, no entanto foi na década de 40 que Leo Kanner realizou estudos mais aprofundados analisando o comportamento de onze crianças, o que lhe deu embasamento para escrever o artigo “Os transtornos autistas do contato afetivo” no ano de 1943.

O transtorno é mais comum nos meninos do que nas meninas, e normalmente é identificado pelos sintomas, ocasionados por fatores genéticos e biológicos e não apenas um transtorno emocional gerado pela falta de afeto e interação social como se acreditava até a década de 60.

A dificuldade na interação com outras pessoas, comportamento restritivo e repetitivo, comprometimento da fala e graus variados de deficiência mental compõem o quadro clínico do autista. O transtorno autista apresenta três graduações onde se leva em conta o comprometimento da fala e da inteligência, padrões que distinguem a qualidade de vida desta pessoa.

Os prejuízos na comunicação também são marcantes e podem afetar habilidades verbais e não verbais. Pode haver atraso ou falta total de desenvolvimento da linguagem falada. Naqueles que chegam a falar, pode existir prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação, uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou uma linguagem idiossincrática (uso peculiar de palavras ou frases não possibilitando entender o significado do que está sendo dito). (BRASIL, 2010, p.15)

A pessoa com autismo representa um desafio para toda a família, pela dificuldade de comunicação, pois não tem vontade de interagir com outras pessoas, por isso não somente ele como todos os seus familiares necessitam de acompanhamento e orientação especializados para aprender sobre o transtorno, entender este sujeito e criar meios de interagir com ele visto que o transtorno acompanhará esta pessoa durante toda a sua vida.

Mello (2007) aconselha educadores no que tange ao trabalho com o aluno autista. Sugere que o professor o ajude na concentração, iniciando com períodos curtos e aumento gradativo. Também salienta a necessidade de estimular o aluno a

trabalhar em equipe, para que este aprenda a esperar, a cooperar e a interagir. Atividades simples como a oportunidade de ajudar o professor também devem ser inseridas no cotidiano para que a criança melhore sua autoestima e se sinta útil no ambiente escolar e também o posicionamento dentro da sala de aula. Quanto mais perto do professor, melhor.

2.1.2. Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é uma categoria única e engloba diferentes síndromes como o Autismo, a Síndrome de Asperger e o Transtorno do Desenvolvimento sem outra especificação. O quadro clínico comum entre elas incluem o tripé de sintomas: a deficiência do uso da linguagem, dos relacionamentos sociais, do trato com jogos simbólicos e comportamentos restritivos e repetitivos.

A classificação advém de análises clínicas e do histórico do paciente. É comum crianças dentro do espectro autista, apresentarem especial interesse por objetos que rodam, concentrarem-se por longos períodos de tempo em atividades pouco comuns ou programas repetitivos.

2.1.3. Transtorno de Asperger

Hans Asperger, um médico vienense, descobriu o autismo quase na mesma época de Leo Kanner, seus estudos foram publicados em alemão e eram desconhecidos até a década de 80.

O Transtorno que levou seu nome se parece muito com o autismo, sendo considerado por muitos autores uma variação do próprio autismo, tendo na desordem genética sua principal causa.

As diferenças em relação ao autismo referem-se ao comprometimento intelectual, pois apesar de ter atraso no desenvolvimento motor e dificuldades nos relacionamentos sociais, a pessoa com o transtorno pode ter coeficiente intelectual acima do normal, falar na idade certa o que fará com que o diagnóstico só venha bem mais tarde, normalmente quando a criança começa a frequentar a escola e não interage com os colegas é que o transtorno é diagnosticado. Uma das características desta pessoa é ter interesses limitados e comportamentos rotineiros e repetitivos, também apresenta descoordenação motora e muita dificuldade para

realizar qualquer atividade que fuja da rotina. No entanto, sente-se frustrado pelas dificuldades nos relacionamentos sociais, embora, diferentemente do autismo, este queira se relacionar com outras pessoas.

em um caso descrito na literatura (Volkmar, Klin, Schultz, Rubin & Bronen, 2000), um menino de 11 anos, Robert, tinha as capacidades verbais de um jovem de 17 anos, mas as habilidades sociais de uma criança de 3 anos. Embora ele tivesse um conhecimento notável sobre as estrelas, os planetas e o tempo, sua devoção intelectual exclusiva a esses assuntos o impedia de adquirir outros tipos de conhecimentos. Os pares o rejeitavam devido a suas conversas unilaterais e tolas. O caso de Robert serve para ressaltar a natureza complexa do transtorno do espectro autista para indivíduos na extremidade de alto funcionamento do *continuum*. Nos primeiros anos de vida, os pais tendem a ver seus filhos mais como especialmente dotados do que como vítimas de um prejuízo sério. À medida que essas crianças se desenvolvem, seus problemas se tornam mais proeminentes. Os pais e os educadores com responsáveis pelas crianças que começam a apresentar sintomas cedo na vida podem se concentrar em ajudá-las a maximizar suas habilidades de adaptação interpessoal. (WHITBOURNE & HALGIN, 2015, p.118)

2.1.4. Síndrome de Rett

A criança nasce e se desenvolve normalmente até aproximadamente um ano. Então, uma mutação no gene MECP2 localizado no cromossomo X faz com que a criança comece a regredir, motora e cognitivamente.

Quando ocorre nos meninos, a mutação o leva à morte precoce agravando quadros de problemas respiratórios, visto que só possui um cromossomo X, já nas meninas, com dois cromossomos X, a síndrome se desenvolve, mas a sobrevida acontece por longo período.

A Síndrome é extremamente rara, mas com o passar do tempo faz com que todas as habilidades motoras e cognitivas conquistadas sejam perdidas e seu portador ou portadora, já que a sobrevida acomete as meninas, não consiga levar a vida por conta própria e consiga se comunicar apenas pelo olhar. Ela é a responsável principal por deficiências múltiplas em meninas.

Durante muito tempo se confundiu a síndrome de Rett com paralisia cerebral ou com o autismo, na década de 60 é que surgiram os primeiros estudos inicialmente realizados pelo Dr. Andréas Rett porém suas descobertas foram publicadas em alemão e somente com os estudos desenvolvidos pelo Dr. Bengt Haberg é que estes conhecimentos foram amplamente divulgados na língua inglesa.

2.1.5. Transtorno Desintegrativo da Infância

O Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI) foi estudado por Theodore Heller em sua análise desenvolvida com seis crianças que após os quatro anos de vida começaram a perder habilidades comunicativas, motoras, biológicas incluindo até o controle de urina e fezes além da interação social.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais (DSM-IV-TR) 2002 classifica o transtorno com outras nomenclaturas como Síndrome de Heller, Demência Infantil ou Psicose Desintegrativa.

As perdas afetam principalmente as áreas comunicativas e de linguagem embora o DSM-IV-TR também enfatize os déficits sociais e comportamentais que ocorrem por volta do terceiro ou quarto ano de vida da criança.

Os critérios avaliativos incluem a perda da linguagem expressiva ou receptiva, habilidades motoras, controle intestinal ou vesical, prejuízos na interação social, comunicativo, padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento e quando também a perturbação não é melhor explicada por um outro Transtorno Invasivo do Desenvolvimento específico ou por Esquizofrenia.

2.1.6. Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação

Nesta categoria se enquadram as crianças que não apresentam o quadro completo de sintomas de outros Transtornos Globais do Desenvolvimento, ou seja, casos atípicos sejam pelos comprometimentos, sejam pela idade de início do desenvolvimento.

No caso do autismo, seria como um quadro atípico com particularidades que não confirmariam completamente o diagnóstico pela ausência de comportamentos (ou seja, um autismo mais leve) e assim se enquadram em Transtornos Invasivos do Desenvolvimento sem outras especificação.

Assim, muitas vezes, ao discutir a minha impressão sobre determinada criança, quando afirmo que, na minha compreensão, se trata de um transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação, a pessoa do outro lado da mesa ou do outro lado da linha diz “aliviada”: “Ah! Que bom! Achei que pudesse ser um quadro de autismo!” Esse é um duplo equívoco: primeiro, porque o diagnóstico nessa área nada mais é do que a organização de um conhecimento, sendo que o comportamento da criança, por si só, já mostra quais são suas limitações, possibilidades e

incapacidades (“chama-la” ou não de autista não modifica essa condição); e segundo (aqui um desconhecimento do termo) porque dizer que é um transtorno invasivo do desenvolvimento tem o mesmo status, em termos da complexidade do quadro, que o transtorno autista”. (MERCADANTE, M. T. SCAHILL, L. 2005)

2.2 A CRIANÇA COM TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO E A ESCOLA

A Educação Inclusiva é um direito de todo cidadão, não somente brasileiro. As políticas educacionais que garantem o atendimento são recentes, mas dia após dia tem avançado no sentido de garantir a todas as crianças, o acesso à escola e o atendimento de acordo com as suas necessidades.

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência fixou metas e planos para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2011, p.47)

No entanto, dentro de todo esse sistema, está o professor que vai receber este aluno tendo a missão de desenvolvê-lo em suas capacidades e não somente ele como os demais alunos dentro de sua turma.

Algo muito importante a ressaltar é que nem sempre o aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento será a criança que não aprende e no entanto, pela falta de conhecimento dos professores sobre as teorias e diagnósticos psicológicos realizados, ou seja, as características que levam ao diagnóstico de um transtorno, existe muito preconceito em relação ao aluno incluso, que prioritariamente será aquele que tem dificuldades, esquecendo o professor que toda criança terá suas inteligências mais ou menos desenvolvidas e que aquele aluno poderá sim, aprender determinado conteúdo escolar em detrimento de outro mas que de certo modo o

atendimento personalizado pode atravessar barreiras que o preconceito imaginaria ser impossíveis alcançar.

Alguns transtornos globais, e dependendo também do grau do transtorno só são percebidos com a entrada da criança na escola de modo que é extremamente importante que o professor tenha conhecimento sobre o assunto para identificar indicações mesmo que imprecisas e ajudar no apoio à criança e sua família. Além disso, mesmo que fazendo parte de uma equipe que dará apoio e suporte, o professor precisa estar instrumentalizado para realizar a sua parte dentro do processo.

Os cursos de formação ainda pecam pela falta de conhecimentos mais aprofundados sobre peculiaridades da Educação Inclusiva que são indispensáveis ao trabalho docente e em muitas situações, estes acabam realizando inadequações pedagógicas, atrapalhando o processo ao invés de ajudar, pela falta de conhecimento e experiência prática de como agir frente a estas situações.

é comum que essas crianças apresentem manifestações de sua inflexibilidade de maneira exacerbada. Se utilizarmos os subsídios teóricos trabalhados anteriormente nesse texto, é fácil compreender que, no ambiente escolar, com todos os seus estímulos e vendo-se em meio a muitas outras crianças, a tantas falas e atitudes das outras pessoas que, aliás, não lhe são familiares, a criança reaja assim. Essas reações, de forma recorrente, podem ser de choro intenso, de movimentos corporais repetitivos, de indiferença em relação aos apelos e tentativas de ajuda, de apego a determinados locais fixos na escola e de recusa em deslocar-se conforme orientado. Também já observamos, em casos mais complexos, auto-agressões, ou reações abruptas envolvendo objetos ou mesmo alguma outra pessoa. (BRASIL, 2010, p.22)

Se o professor não tiver conhecimentos teóricos sobre o assunto poderá classificar a criança como não adaptada ao ambiente escolar imaginando que o fato se dá apenas pelo apego familiar e desconhecimento da rotina, o que retardará o diagnóstico e tratamento especializado ao aluno.

Além disso, a ansiedade do professor quando não consegue “dar conta de tudo” ou não saber como agir frente a determinadas situações cria um mal estar ao demonstrar diariamente o não saber da Pedagogia, ao deixar tão visível falhas em sua formação profissional por não ter aprendido o que fazer como fazer para também desenvolver esse aluno que está sob seus cuidados.

O apoio, estudo e ação interdisciplinada de toda a equipe pedagógica da escola e de profissionais como psicólogos que também atuam com estes alunos é

essencial para que o trabalho realizado seja de qualidade. O objetivo da Educação Inclusiva não se restringe ao preenchimento de uma vaga, à garantia de estar dentro de uma sala de aula de Ensino Regular junto com outras crianças, ou seja, a socialização. Ele se estende à garantia de aprendizagem, de que suas potencialidades sejam desenvolvidas na medida do possível e para isso, o professor não pode estar sozinho se responsabilizando por todo o processo. Até porque cada criança apresentará comportamentos distintos cujas ações não poderão ser padronizadas. Sendo assim, o conhecimento teórico será importante para planejar ações personalizadas respeitando a individualidade e particularidade de cada criança.

É preciso que o professor compreenda que as individualidades encontram-se inseridas em um meio social, em permanente interação com seus pares, exercendo e recebendo influências diversas de todas as pessoas, do ambiente a que pertencem, do próximo e do distante, do micro e do macro contexto social. (SILVA, 2001, p.51)

O conhecimento do professor será essencial para que este se predisponha em atender individualmente as crianças em suas diferenças, efetivamente agir. As dificuldades já existentes na realidade educacional brasileira, como elevado número de crianças por turma, indisciplina e sobrecarga de trabalho do professor que normalmente não se dedica apenas a uma turma por si só já constituem barreira para que este encontre tempo para planejar-se, pesquisar, buscar alternativas e caso não consiga abraçar a causa, até mesmo pelo vazio emocional ocasionado pela falta de respostas destes alunos, dificilmente agirá positivamente com eles, deixando o aluno em segundo plano e dispensando maior atenção àqueles que irão desenvolver-se e ter sucesso escolar avançando nos estudos.

Trabalhar com crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento exigirá não somente dedicação e comprometimento como habilidades e estratégias particulares de atendimento para muitas vezes conseguir chegar ao universo particular daquela criança, tendo a consciência de que cada uma responderá de uma forma a determinado estímulo, e principalmente se tratando das crianças autistas a necessidade de se estabelecer contato para intervir.

Mais do que políticas públicas, é necessário que o governo invista em formação continuada para que conhecimentos importantes cheguem aos profissionais de sala de aula, pois são estes que precisam estar preparados para

atuar, muitas vezes para fazer o primeiro reconhecimento do transtorno principalmente no que tange ao Transtorno de Asperger e sem conhecimento este aluno pode ser excluído sem uma avaliação adequada e sem as medidas que poderiam leva-lo a um melhor desenvolvimento de suas potencialidades.

não haverá mudanças efetivas enquanto a elite intelectual do campo científico da educação e os educadores profissionais não se derem conta de algo muito simples: a escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma auto-imagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal. (LIBANEO, 2005 p.3)

A convocação de um professor específico para acompanhar o aluno autista e com Transtornos Globais do Desenvolvimento dentro de sala de aula cria alguns impasses.

Por um lado faz com que o professor regente não seja mais responsabilizado por aquele aluno em particular, por outro, cria um universo paralelo excludente para a criança dentro de um ambiente de inclusão visto que os demais alunos da turma estarão sob a regência de um profissional e este, sob os cuidados de outro profissional. A conversa com as crianças, a explicação sobre o que acontece é importante para que todos compreendam o papel dos dois professores dentro do mesmo espaço de sala de aula.

O professor exclusivo toma para si toda a responsabilidade por aquele aluno, sendo um adulto à disposição dele que representará toda a estrutura escolar e, no entanto, este profissional nada mais é do que outro professor, também tendo os seus não saberes, expostos da mesma forma que o professor regente.

Ainda há muito conhecimento a se debater e discutir no atendimento a crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento no ensino regular.

2.3. A SALA DE RECURSOS COMO APOIO AOS ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Inicialmente a Educação Especial dentro da escola regular foi criada como uma forma de inclusão da criança no ambiente escolar normal. Embora a criança

frequentasse a escola, seu espaço era restrito, não tendo ela o direito à turma regular devido às suas necessidades diferenciadas e impossibilidade de homogeneização. Tinha-se aí uma inclusão pela metade, visto que esta não acontecia de fato, pois as crianças não estavam junto às demais. A diferença de estar numa sala separada dentro de uma escola, e estar em outra escola, eram praticamente inexistentes. Havia discriminação entre as crianças e isolamento das crianças classificadas como “especiais”.

A evolução das políticas de democratização do ensino levaram então todas as crianças para o ensino regular garantindo a elas apoio especializado de acordo com seus quadros clínicos e necessidades particulares de atendimento. O que ocasionou também num primeiro momento, um mal-estar dos professores de classes regulares, já com seus inúmeros problemas diários, que estavam então desafiados a assumir mais um compromisso, de ampla magnitude e complexidade, por vezes, superiores a seus preparos emocionais e teóricos. Segundo Esteve (1994, p. 24-25, tradução nossa), o conceito de mal-estar docente vem sendo utilizado para “descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”.

A escola inclusiva não pode ser apenas um discurso resumido à Proposta Político Pedagógica da instituição e uma prática restrita a abertura das portas para a entrada da criança sem os devidos cuidados e atenções e sem o preparo do professor, que no final do processo acaba assumindo para si a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso de todos os alunos que estão sob os seus comandos.

Desenvolver culturas, políticas inclusivas, marcadas pela responsividade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar; promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade; criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupo de estudos e troca de experiências; criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participar dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas. (CARVALHO, 2007, p.114)

A sala de recursos comum é diferente das salas de recurso multifuncionais no que tange aos recursos de aparelhamento, pedagógico e materiais de apoio. Seu público também é diferenciado atendendo crianças com Transtornos de Déficit de Atenção, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Com Distúrbios de Aprendizagem. Existem também salas de recursos específicas para deficiente

auditivo, deficiente visual com materiais especiais que atendam às necessidades destes alunos.

A sala de recursos multifuncionais foi criada pelo governo federal para atender com qualidade alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, alunos com deficiência e altas habilidades, que estejam matriculados no ensino regular municipal e estadual. Em 2008 o Decreto nº 6.571 institui o duplo cômputo da matrícula e o Decreto 7611/2011 que incorporou o Decreto 6571 fala sobre as salas de recurso multifuncionais. O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica definindo:

Art. 5º. O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

O governo fornece todos os equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos para que o espaço seja aparelhado e tenha condições de oferecer atendimento especializado no desenvolvimento das inteligências destes alunos e eliminem barreiras no processo de aprendizagem, fazendo que este indivíduo tenha melhor aproveitamento dos conteúdos escolares.

Ao contrário do que se pensava a sala de recurso não é um espaço destinado a oferecer reforço escolar. Embora as atividades sejam realizadas em contra turno, ou seja, em horário diferente ao que o aluno frequenta a turma regular, por um período de duas horas e em variações de dois a quatro dias por semana de acordo com cada caso, e também que as atividades desenvolvidas sejam pedagógicas, o objetivo maior é fazer com que a criança adquira habilidades para que consiga acompanhar o conteúdo regular de sua turma normalmente. Busca-se eliminar barreiras que separam este aluno dos demais da mesma sala não no sentido de formatá-lo a um padrão ou torná-lo uma criança “normal”. Suas particularidades, diferenças e limitações são respeitadas. Para ele é realizado um plano de aulas exclusivo, personalizado para que receba o apoio necessário para desenvolver suas habilidades e inteligências. Ele será constantemente acompanhado e avaliado e seus progressos mensurados. Ou seja, realiza-se um trabalho onde a busca pela

superação das dificuldades e desenvolvimento das múltiplas habilidades infantis com o intuito de facilitar-lhe a aprendizagem no ensino regular.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica, é propiciar as condições em que os educandos, nas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos capaz de ter raiva porque é capaz de amar. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (FREIRE, 2005, p.41)

O professor responsável pela Sala de Recursos deve ter Licenciatura Plena com habilitação em Educação Especial ou Pós-Graduação em Educação Especial para garantir a qualidade do trabalho desenvolvido. Ele não atuará sozinho com este aluno, deverá sempre estar em contato com o professor do ensino regular, tanto para dialogar sobre os progressos do aluno bem como para mensurar e objetivar pontos a ser trabalhados e desenvolvidos. Não existe subordinação entre o professor da Sala de Recursos e o professor da Sala Regular. Pelo contrário, deve haver um trabalho em parceria objetivando sempre o aumento da qualidade de aprendizagem do aluno atendido por ambos. A conversa entre eles deve ser constante no ir e vir de apontar as dificuldades e pontuar os avanços.

2.3.1. Um olhar para a prática diária em uma escola regular

O avanço social que levou a escola a abrir suas portas para todos os alunos, sem olhar suas diferenças sociais, culturais e cognitivas também impulsionou o avanço no sentido de aparelhar esses mesmos espaços com recursos que dessem condições ao trabalho. Sempre que a lei determinava um avanço no sentido de inclusão, as escolas obrigatoriamente davam um passo à frente no sentido de atender às demandas e adaptar-se da melhor maneira possível.

O recurso humano é na escola, o que de melhor e mais valioso existe. São os professores, as equipes pedagógicas que abraçam os alunos, tomam para si a responsabilidade de muitas vezes, na falta daquele recurso ou instrumento necessário, “dar um jeito”, improvisar e buscar o efetivo atendimento.

As salas de recurso normais, que recebiam alunos com dificuldades de aprendizagem, avaliados ou não, se tornaram espaços especializados no atendimento de crianças que realmente necessitavam. Seu trabalho passou a ser

mais técnico, mais controlado, o tempo melhor aproveitado para que os resultados realmente aparecessem. Professores não estão na escola para brincar, no entanto, muitas vezes por desconhecimento das famílias, as salas de recurso eram vistas com desconfiança pelos pais que não tinham a compreensão do verdadeiro objetivo pedagógico por trás de todas as atividades propostas e desenvolvidas com as crianças, principalmente as lúdicas com utilização de jogos e brincadeiras.

O sucesso do trabalho na sala de recurso também depende do comprometimento da família, pois como a criança precisará retornar à escola num período diferente do escolar, com horário marcado, os pais precisam compreender a importância das atividades para que elas realmente compareçam e o trabalho possa ser realizado.

Em nosso município de Guaratuba, estado do Paraná, sete das dez escolas municipais da região urbana, que atendem mais de 200 alunos possuem salas de recursos e nas escolas menores, onde não existe o atendimento, caso seja necessário o aluno será encaminhado para atendimento na escola mais próxima da residência onde o atendimento é desenvolvido. O município conta com atendimento de transporte escolar o que facilita o deslocamento dos alunos e o atendimento quando este não é realizado na própria escola. Apenas as comunidades menores como Prainha, Caieiras e Vila Eliana, com clientela inferior a 140 alunos não apresentam estrutura física e profissional para essas crianças. Existem atualmente salas de recursos normais e salas de recursos multifuncionais, e o atendimento é realizado por profissionais com a formação adequada e exigida por lei.

Como dito anteriormente, é o professor da sala de recurso que faz toda a diferença no trabalho. Seu conhecimento teórico, e a criação de vínculos de afeto e amizade com seus alunos, facilitam sua interação e consequentemente a estimulação necessária para a aprendizagem ou desenvolvimento das habilidades que se pretenda.

A utilização de atividades lúdicas, de jogos e brincadeiras, sempre selecionadas com objetivos pedagógicos desafiarão as crianças para que saiam de sua zona de conforto e entrem no estágio de conflito, fase necessária ao seu crescimento. Assim, além de atividades cognitivas, o professor deverá ater-se às metodologias que utiliza para que a sala de recurso não seja apenas uma extensão da sala de aula, onde as crianças frequentam para através de atendimento

individualizado resolver as atividades que não conseguem fazer na sala de aula regular.

Embora deva haver diálogo entre o professor da classe regular e da sala de recurso, um não substituirá o outro, ambos farão atividades complementares, como que, seguindo por caminhos diferentes com o objetivo de chegar ao mesmo ponto final: a aprendizagem da criança. Quando a equipe de funcionários da escola trabalha de maneira harmônica, o trabalho de um vem a completar o trabalho do outro, o diálogo e a troca de experiências e informações favorece a criação de um clima propício para a aprendizagem. No final quem sai ganhando com tudo isso é o aluno e sua família num primeiro momento e toda a sociedade onde aquele cidadão está inserido.

Observar a prática e as dificuldades diárias demonstra o quanto a teoria muitas vezes se separa da prática. E cito questões simples, como a assiduidade da criança. A escola, dentro de suas limitações, disponibiliza um profissional, que é incentivado a se especializar e estar sempre atualizado, prepara um ambiente, organiza um cronograma, e em algumas situações, o aluno não é atendido porque a família não consegue perceber a importância deste atendimento e não encaminha a criança para a escola nos dias combinados. Ou casos, onde a família não compreende ou não consegue mensurar os avanços cognitivos alcançados e não valoriza o trabalho realizado com a criança, sugerindo, por exemplo, que ela só brinca, ou seja, não realiza nenhuma atividade realmente importante. Outras situações dão conta de professores que trabalham em Sala de Recurso, mas não permanecem na escola durante todo o dia, tendo seu contato com o professor da turma regular fragmentado ou mesmo impossibilitado. Estes obstáculos, muitas vezes oneram o trabalho com a Sala de Recurso ou exigem da equipe pedagógica um maior acompanhamento com a família até que esta compreenda a importância deste atendimento especializado e colabore de forma mais ativa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante um longo período na história educacional de nosso país, a escola buscou transformar os diferentes em iguais. Formatar e padronizar todos os comportamentos e excluía para além de seus muros os diferentes, os que não conseguiam acompanhar e se adaptar.

O tempo passou e a escola abriu suas portas para todos. No entanto, no fundo seu papel de igualar as diferenças e deixar todos iguais ainda foi mantido. O que ainda levava os diferentes para fora de seus muros.

Hoje, o que mudou foi à forma como a escola vê o seu aluno e age com ele. As diferenças são respeitadas, compreendidas e o esforço é comum para que todas as dificuldades sejam superadas, não na tentativa de homogeneização, mas sim de crescimento. De desenvolvimento das inteligências, das habilidades e descobertas de interesses que facilitem a estadia da criança, principalmente aquela que apresenta algum transtorno, e que mais do que a presença, se tenha dela, a interação, a aprendizagem e a busca pelo sucesso.

A sala de recurso, como parte do atendimento ao aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento é um espaço privilegiado de informação e estímulos, onde o professor busca de forma personalizada, derrubar as barreiras que impedem a criança de progredir e ter sucesso. O trabalho realizado nestes espaços tem sido muito importante no desenvolvimento das habilidades das crianças atendidas. Os professores de salas de recursos são profissionais que realmente se empenham em superar limites, derrubar barreiras e no ambiente em que eu trabalho a harmonia entre os profissionais que nela atuam e os profissionais do ensino regular fazem toda a diferença na qualidade do ensino oferecido e principalmente nos resultados que estão sendo alcançados. Um dos pontos mais importantes que saliento no trabalho dos professores do ensino regular junto aos alunos com Transtornos do Desenvolvimento Global é a percepção que seu trabalho com eles vai muito além da socialização. Observo o empenho destes profissionais em realizar atividades diferenciadas, em buscar desenvolver as potencialidades dos alunos respeitando seus limites, suas diferenças e sua individualidade.

Acredito que ainda há um longo caminho a ser percorrido principalmente na melhoria dos cursos de formação profissional do magistério. Pois mais do que estudar a teoria, seria importante que estes profissionais tivessem atividades

práticas com alunos portadores para vivenciar e aprender mais sobre o que realmente se pode fazer. Além disso, a interação entre família, escola e os profissionais que atendem a criança também formarão uma base que dará um melhor suporte para todas as atividades e que também influenciará o resultado alcançado.

Mais do que o acesso, as políticas públicas devem garantir o aproveitamento escolar para as crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento e a Sala de Recursos torna-se não somente um acessório, mas sim um elemento importante dentro do atendimento especializado a essas crianças.

Um direito, uma conquista, um avanço da educação brasileira em efetiva qualidade no atendimento a criança, respeitando suas diferenças, suas limitações, sem fadar-lhes ao fracasso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento, Universidade Federal do Ceará, 2010.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4.ed. rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

CARVALHO, Rosita. Educação Inclusiva como pinga nos "is". 5º Ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ESTEVE, José M.. El Malestar Docente. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo, SP. Paz e Terra (Coleção Leitura), 2005.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo: Guia prático. 5. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MERCADANTE, M.T. SCAHILL, L. Psicofarmacologia da Criança, São Paulo: Memnon, 2005.

NADAL, Paula. O que é a Síndrome de Asperger? Disponível em: Gente que educa. <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/sindrome-asperger-625099.shtml>> Acesso em 18 de dezembro de 2014.

OMS. (1993). CID-10. Classificação Internacional das Doenças, décima edição revisada, Manual e Glossário. Porto Alegre: Artes Médicas.

SILVA, M.M.P. O portador de altas habilidades na visão de professores da educação infantil e do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estácio de Sá – UNESA, Rio de Janeiro, 2001.

TAMANAH, A.C; PERISSINOTO, J; CHIARI, B.M. Uma breve revisão histórica sobre a construção do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 13 (3). 2008.

VARELA, Drauzio. Autismo. Disponível em Dr. Drauzio <<http://drauziovarella.com.br/crianca-2/autismo/>> acesso em 02 de janeiro de 2015.

_____, Drauzio. Síndrome de Rett. Disponível em Dr. Drauzio <http://drauziovarella.com.br/crianca-2/sindrome-de-rett/>> Acesso em 18 de dezembro de 2014.

WHITBOURNE, S.C. & HALGIN, R.P. Psicopatologia Perspectivas Clínicas dos Transtornos Psicológicos. Ed. Artmed,2015.